

Schäfer-Koch, Karin

Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe. Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und neuen Bundesländern

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 361-378



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer-Koch, Karin: Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe. Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und neuen Bundesländern - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 361-378 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68228 - DOI: 10.25656/01:6822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68228>

<https://doi.org/10.25656/01:6822>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

Essay

- 331 HORST RUMPF
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im
Horror vacui

Thema: Empirische Lehrerforschung

- 343 KARL OSWALD BAUER
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und
Lehrerinnen

Diskussion

- 397 VOLKER SCHUBERT
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen
in Japan

Weitere Beiträge

- 411 JÖRG RUHLOFF
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

Besprechungen

- 425 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)
Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER
Berno Hoffmann: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT
Rainer Loska: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR
Margarete Götz: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER
Arnold J. Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE
Günter Pätzold: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL
Rainer Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

Dokumentation

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe

*Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien
in den alten und neuen Bundesländern*

Zusammenfassung

Lehrerinnen und Lehrer setzen in ihrem Unterricht eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien ein. Welche Angebote sie jedoch neben den „klassischen“ Lehrbüchern unter welchen Prämissen rezipieren und einsetzen, ist bislang für die gymnasiale Oberstufe empirisch noch nicht untersucht worden. Für zwei Unterrichtsfächer legt diese Studie erste Ergebnisse zu der Frage vor, unter welchen person- und sachimmanenten Bedingungen Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsplanung und -durchführung das vermeintliche Leitmedium „Schulbuch“ ergänzen oder ersetzen.

1. Einleitung

Das Medienangebot für den Unterricht in der Gymnasialen Oberstufe wächst ebenso wie für die anderen Schulstufen beständig. Gleichwohl fehlt es in der pädagogischen Diskussion bislang nicht nur an einer wissenschaftlichen Analyse zum Materialeinsatz im Unterricht, sondern ebenso an einer Theorie der Unterrichtsmittel. Vor allem aber gibt es keine empirische Datenbasis zu der Frage, welche Materialien Lehrerinnen und Lehrer wie rezipieren, d. h., von welchen Mechanismen die Auswahl und der Einsatz der verschiedenen Angebote bestimmt werden.

Die vorliegende Studie versteht sich in diesem Kontext als Pilotstudie. Am Beispiel der Fächer Deutsch und Physik wurden die Fachlehrerinnen und Fachlehrer an 44 Gymnasien (N = 424) in Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern zu ihren Rezeptionsstrategien im Umgang mit dem Materialangebot jenseits der Lehrbücher befragt. Das Angebot der autorisierten und gedruckten Unterrichtsmaterialien dieser Kategorie ist umfassend. In den Fächern Deutsch und Physik können Lehrerinnen und Lehrer auf die Materialien der folgenden „offiziellen“ Anbieter zurückgreifen: Schulbuchverlage, fachdidaktische Zeitschriften, staatliche Fortbildungsinstitutionen, Hochschulen, Versuchs- und Reformschulen, Lehrerselbsthilfeorganisationen und Gesellschaften bzw. Verbände. Daneben gibt es für das Fach Physik Materialangebote von Industrie- und Energieversorgungsunternehmen sowie Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschulen und schließlich vom Gerätehersteller (nur für das Fach Physik).

In beiden Fächern wird der Markt durch die Schulbuchverlage dominiert. Die Produktpalette reicht von allgemein- und fachdidaktisch unbearbeiteten Materialdossiers bis zu didaktisch-methodisch vollständig durchstrukturierten Stunden- und Reihenentwürfen mit Kopiervorlagen. Im Vergleich dazu sind die Ma-

terialangebote der Landesinstitute, der Hochschulen sowie der Versuchs- und Reformschulen für die Sekundarstufe II nicht nur quantitativ geringer, sondern oft auch qualitativ – etwa in ihrer Passung mit den Richtlinien – weniger anspruchsvoll. Sie erscheinen jeweils in einer geringen Auflagenhöhe und in unregelmäßigen Abständen. Zudem rekurren sie trotz ihrer Nähe zu den aktuellen (fach)didaktischen Diskussionszirkeln nur selten unmittelbar auf dort angestoßene Initiativen für innovative Unterrichtselemente (z.B. Facharbeiten). Zudem werden sie in der Mehrzahl als „Graue Materialien“ angeboten, d. h., sie können nur über die Institutionen direkt bestellt werden, sind nicht im Verzeichnis lieferbarer Bücher aufgenommen und besitzen auf diese Weise nur einen kleinen Verbreitungskreis.

1.1 Die Leerstelle des pädagogischen Diskurses

In der schulpädagogischen Diskussion sind sowohl der Transfer von Medien in den Unterricht als auch das Bedingungsgefüge der diesem Prozeß vorgelagerten Recherche und Auswahl von Materialien für die Sekundarstufe II ein blinder Fleck. Die wenigen Arbeiten, die sich überhaupt mit diesem Fragenkreis beschäftigt haben, konzentrieren sich nicht nur auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10 (SCHÜMER 1992), sondern sie reduzieren darüber hinaus das Angebot der Druckmedien auf das Schulbuch (HACKER 1980; KOZDON 1977) oder konzentrieren sich vollständig auf die audiovisuellen Medien (RÖTTEL/WIEGAND 1986). Eine fundierte Befassung mit der Frage, welche realen Chancen die „Neuen Medien“ künftig haben und wie die dafür zu schaffenden kontextuellen Rahmenbedingungen sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Schule selbst aussehen könnten, erscheint aber nur unter mindestens zwei schulform- und schulstufenübergreifenden Prämissen aussichtsreich: unter derjenigen der Gewinnung von Kenntnissen über die Transferwege zwischen Materialemittenten und -interessenten (Lehrerinnen und Lehrer) für alle Materialsorten und derjenigen der Analyse der individuellen Rezeptionsmuster von Lehrerinnen und Lehrern bei der Recherche auf dem Medienmarkt.

Die vorliegende Untersuchung unternimmt einen ersten Schritt in diese Richtung. Am Beispiel der Fächer Deutsch und Physik wird für die Lehrerinnen und Lehrer in der Oberstufe der Gymnasien ein Katalog von Faktoren erarbeitet, die die Auswahl und den Einsatz von Unterrichtsmaterialien jenseits der Schulbücher bestimmen. Die Fokussierung auf diesen Ausschnitt aus der Gesamtpopulation und dem Fächerkanon folgt einerseits forschungspragmatischen Gesichtspunkten. Andererseits ist der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe nicht nur durch das Lernziel der Allgemeinbildung bestimmt, sondern in dieser Ausbildungsstufe sollen die Schülerinnen und Schüler zudem fachspezifisch, themenabhängig und auch fächerübergreifend durch einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht auf ein Hochschulstudium vorbereitet werden. Dazu gehört die Reflexion aktueller Themen und Entwicklungen in den jeweiligen Disziplinen, die oftmals durch die lange Entwicklungsphase von Schulbüchern, die in der Regel drei Jahre beträgt, mit diesem Medium nur schwer zu leisten ist. Mithin besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, daß Lehrerinnen und Lehrer dieses Desiderat der Schulbücher durch die Nutzung ande-

rer Materialien bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung kompensieren.

Schließlich gibt es zwischen den Naturwissenschaften und den Sprachen bzw. Gesellschaftswissenschaften insofern eine Differenz, als erstere durch die Fachsystematiken und die Richtlinien auf einen straffen, dichtgedrängten Themenkanon festgelegt sind, der durch einige wenige Lehrbücher vollständig erschlossen ist. Dagegen verfügen Lehrerinnen und Lehrer in den modernen Sprachen und in den Gesellschaftswissenschaften über größere Entscheidungsspielräume bei der Themenwahl und damit auch bei der Entscheidung für einzelne Materialien. Das inhaltliche Spektrum ist so breit und vielfältig, daß die Schulbücher – soweit sie denn überhaupt angeboten werden – nur Basistexte oder Überblicksaufsätze bereitstellen können, die von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern individuell durch aktuelle Arbeitstexte ergänzt werden müssen.

Der Frage, welche Angebote dazu aus welchen Beweggründen und unter welchen Rahmenbedingungen genutzt werden, hat sich die Schulpädagogik bislang nur unzureichend gestellt. Zwar sind in der inzwischen abgeebbten Curriculumdiskussion einige Versuche dokumentiert, die die wissenschaftliche Begleitung des Transfers von Materialbausteinen in den Unterricht zum Ziel hatten (z.B. Durr u. a. 1975; vollständiger Überblick bei HAMEYER u. a. 1983), doch hat die hohe Komplexität der Fragestellung, vor allem der nur schwer aufzuklärende Einfluß moderierender Variablen, Anschlußuntersuchungen verhindert.

1.2 Die Leitfragen der Studie

Für die Studie, deren Ergebnisse in einem Forschungsbericht (SCHÄFER-KOCH 1995) vollständig vorliegen, wurde in einem alten und einem neuen Bundesland ein repräsentatives Sample von Deutsch- und Physikfachgruppen ausgewählt. Vermittels einer Methodentriangulation aus leitfadengestützten Interviews, standardisierten Fragebögen und Gruppendiskussionen mit Unterrichtsbeobachtungen sind sechs zentrale Fragen für den Rezeptionsprozeß bearbeitet worden.

- 1) Wie beeinflussen die eigenen Schulerfahrungen den späteren Umgang mit Unterrichtsmaterialien?
- 2) Welche Hilfen bieten die einzelnen Ausbildungsabschnitte der Lehrerbildung für die kompetente Auswahl und den Einsatz der verschiedenen Unterrichtsmaterialien?
- 3) In welcher Weise beeinflussen die Zugangsmöglichkeiten zu den verschiedenen Materialien den Rezeptionsprozeß im täglichen Unterrichtsgeschehen von Lehrerinnen und Lehrern?
- 4) Welche Rolle kommt dem Passungsproblem der Materialien mit den Richtlinien und dem schuleigenen Curriculum zu?
- 5) Inwieweit orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Materialrezeption an den Handlungsmustern ihrer Kolleginnen und Kollegen in derselben Schule?
- 6) Wie unterscheiden sich die Rezeptionsmuster von Lehrerinnen und Lehrern in den alten und neuen Bundesländern?

Die Anlage der Untersuchung erlaubt eine vergleichende Analyse des Rezeptionsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern aus einem alten (NRW) und einem neuen Bundesland (MV) mit jeweils deutlich voneinander unterscheidbaren Sozialisationsbedingungen sowohl in der eigenen Schulzeit als auch in der Berufsausbildung und im Laufe der Berufstätigkeit bis zur Wiedervereinigung. In der Lehrerausbildung in den alten Bundesländern wird die Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer eher als randständiges Problem verortet, das im Rahmen der Methodenausbildung diskutiert wird. Es gibt offenbar noch einen sehr hohen Entwicklungsbedarf, wenn man die Untersuchung von H. S. ROSENBUSCH u. a. (1988) zugrunde legt, nach der ca. 70% der in Bayern befragten Gymnasial- und Realschullehrerinnen und -lehrer nicht gelernt haben, den Lehrplan in Unterricht umzusetzen, und sich nur 56% der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer in der Planung von Unterrichtsstunden für qualifiziert halten. Demgegenüber gehörte die Befähigung der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Unterrichtsmitteln in den neuen Bundesländern bis zur Wende von Beginn des Studiums an zum festen Themenrepertoire der Ausbildung. Gegenstände der Veranstaltungen waren die Schulbücher und Unterrichtshilfen, in denen die jeweilige „Ideallinie“ des Unterrichts bis in die Einzelstunde ausdifferenziert wurde. Daneben gab es für jedes Fach eine Begleitforschung durch ein Hochschulinstitut, das die Frage bearbeitete, wie dieses Materialangebot weiter optimiert werden könnte (SCHÄFER-KOCH 1995, S. 23 f.).

2. Rezeptionsmuster: Resultate der Interviewstudie

In den zwölf Interviews mit Fachlehrerinnen und -lehrern sowie Fachleiterinnen und -leitern werden verschiedene Rezeptionsmuster erkennbar, die jedoch von ähnlichen Motiven gesteuert und durch gemeinsame Ziele bestimmt werden. Konsens besteht bei allen Befragten darin, daß sich die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung im Kern auf die fachwissenschaftlichen Erträge des eigenen Studiums stützen und von der wachsenden Berufsroutine flankiert werden. Aus beidem rekrutiert sich bei den Lehrerinnen und Lehrern ein Handapparat aus Fachbüchern, Studienaufzeichnungen, Schulbüchern und Materialkonvoluten aus bereits gehaltenen Unterrichtsreihen, die regelmäßig für die erneute Durchführung einer Reihe oder für neue Unterrichtsvorhaben benutzt werden.

Für den Fall, daß diese Materialbasis ergänzt wird, finden sich bei den Befragten eine Reihe von übereinstimmenden Auswahlkriterien für die Sichtung von Unterrichtsmaterialien jenseits der kurseigenen Lehrbücher: Diese sind „fachliche Stimmigkeit“, „Richtlinienkonformität“, „Abiturrelevanz“ und „ökonomische Unterrichtsvorbereitung“. Diese vier Faktoren werden von den Lehrerinnen und Lehrern aus MV um das Kriterium der „konzeptionellen Vergleichbarkeit mit Bekanntem und Bewährtem“ erweitert.

2.1 Der Umgang mit Zusatzmaterialien

Die Haltung gegenüber zusätzlichen Materialien reicht bei den Probandinnen und Probanden aus den alten Bundesländern, unabhängig vom Fach, von unüberwindbarer Skepsis bis zur Akzeptanz unter der Perspektive eines vorteilhaften Zeitmanagements. Im Physikunterricht scheint die kontinuierliche Recherche nach zusätzlichen Materialien mit wachsender Berufsroutine entbehrlich. Vielmehr geht es darum, die vorhandene Sammlung zu ergänzen.

Die Rezeption unterrichtsrelevanter Materialien über das kurseigene Lehrbuch hinaus erfolgt in den alten Bundesländern in der Regel nicht zielgerichtet für eine unmittelbar bevorstehende Unterrichtsreihe, sondern zumeist eher interessen- oder zufallsgesteuert. Die aufgefundenen Materialien werden dem vorhandenen Handapparat zugeordnet und erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Unterricht integriert. Die Suchbewegung ist auf die Verlagsangebote ausgerichtet, bei denen auch für die Materialien neben den genehmigungspflichtigen Schulbüchern eine hohe Konformität mit den Richtlinien vermutet wird. Mit dieser Orientierung entlasten sich die Lehrerinnen und Lehrer von der Lektüre der Richtlinien, die sie nach den Ergebnissen von U. RAUIN u. a. (1996) nach eigener Einschätzung mehrheitlich nur noch „ziemlich gut“ kennen.

In den neuen Bundesländern liegt an diesem Punkt ein davon deutlich unterscheidbares Handlungsmuster vor. Die Umstrukturierung im Bildungswesen (KLEMM u. a. 1992; OBERLIESEN u. a. 1992) bringt es mit sich, daß die Lehrerinnen und Lehrer trotz ihrer langjährigen Berufspraxis, oft an der POS, nach der Wende als „Einsteiger“ in der Oberstufe arbeiten und sich stofflich und methodisch mit den neuen Richtlinien auf „Neuland“ begeben. Die damit einhergehende Unsicherheit, die K. J. TILLMANN und S. REH (1995) in ihren vielen Facetten beschreiben, spiegelt sich auch im Umgang mit den Unterrichtsmaterialien.

Die Lehrerinnen und Lehrer präferieren Materialien mit einem hohen Didaktisierungsgrad, weil sie ein ähnlich verlässliches Strukturgitter bieten wie die alten Unterrichtshilfen. Eingeschlossen in die Suche sind immer die Materialien aus der Zeit vor der Wende, so daß eine unbemerkte Kontinuität alter Traditionen nicht ausgeschlossen werden kann.

Dabei ist die Innovations- und Reformbereitschaft hoch: 66,9% der Deutschlehrerinnen und -lehrer und 59,1% der Physiklehrerinnen und -lehrer aus der Stichprobe in MV stimmen der Aussage zu, daß der aktuelle Schulbetrieb für sie ganz persönlich größere innovative Anstrengungen nötig macht. Diese münden in der Suche nach wenig didaktisierten Angeboten.

Gemeinsam ist den Lehrergruppen aus beiden Bundesländern die große Skepsis gegenüber jedweddem Materialangebot außerhalb des Schulbuchmarktes. In ihrer Wahrnehmung arbeiten Hochschulen, Landesinstitute und Curriculumwerkstätten entgegen ihren Widmungen mit einer zu großen Distanz zur Schule und werden ihrem Auftrag in diesem Bereich nicht gerecht. Die ihnen zugeschriebene Chance, mit konkreten Materialangeboten in den Schulen als Bindeglieder zwischen der fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Grundlagenforschung und den zumeist nur autodidaktisch fortgebildeten Schulpraktikerinnen und -praktikern präsent zu sein, nutzen die Lehrerinnen und Lehrer nur unzureichend.

2.2 Wurzeln der Suchstrategien

A. Das Beispiel Nordrhein-Westfalen

Nach den Ergebnissen der Interviewstudie gehen die Ursprünge der Rezeptionsmuster in NRW auf das Referendariat zurück. Die Muster überdauern weitgehend unmodifiziert die aktive Berufslaufbahn. Es sind die Fachleiterinnen und Fachleiter, die die spätere Einstellung zu den Schulbüchern und den anderen Unterrichtsmaterialien prägen. Dabei wird eine distanzierte Haltung der Fachleiterinnen und Fachleiter ebenso adaptiert wie die Anregung, unter zeitökonomischen Gesichtspunkten auf didaktisierte Materialien zurückzugreifen. Dieser Befund gewinnt besondere Brisanz nicht etwa dadurch, daß die Übernahme der verschiedenen Muster zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt der beruflichen Entwicklung erfolgt, sondern durch ihre hohe Stabilität über die Berufsbiographie hinweg.

Materialangebote aus Hochschulen, Landesinstituten sowie Versuchs- und Reformschulen waren in der Erinnerung der Lehrerinnen und Lehrer nicht Gegenstand der Ausbildung. Thematisiert wurden die Schulbücher und die fachdidaktischen Zeitschriften, so daß die aktuelle Zurückhaltung der Befragten gegenüber den zuerst genannten Materialsorten in diesem Ausbildungsdefizit mit begründet liegen könnte.

Der kommunikative Austausch mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen an der eigenen Schule über den Einsatz von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien als mögliches relativierendes oder vielleicht sogar innovationsförderndes Forum fehlt. Er wird zwar von den Lehrerinnen und Lehrern als Defizit thematisiert, aber innerhalb der Fachgruppe akzeptiert. Die Kompensation erfolgt über außerschulische Gesprächszirkel, z. B. mit befreundeten Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen. Diese auch schon andernorts berichtete Individualisierungstendenz insbesondere innerhalb der Lehrerkollegien der Gymnasien (BAUER/BURKHARDT 1992; KRAUS-DIETZ 1993), die nach der Untersuchung von G. SCHÜMER (1992) mit zunehmendem Lebensalter steigt, verhindert in vielen Fällen den Austausch über individuelle Fortbildungserfahrungen, aus denen nach den Berichten der Probandinnen und Probanden für den einzelnen oft Materialhinweise jenseits der Schulbuchverlage resultieren.

Im Spiegel der Interviews gewinnt der Vorbereitungsdienst in der zweiphasigen Lehrerausbildung somit für die Ausprägung von Rezeptionsstrategien einen Stellenwert, der bislang in der pädagogischen Forschung so nicht wahrgenommen und mithin auch (noch) nicht problematisiert und analysiert worden ist.

B. Das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern

In MV war die Lehrerausbildung vor der Wende einphasig und praxisorientiert, d. h., die Fixierung auf das schmale Band der Unterrichtsmaterialien im Vergleich zur zweiphasigen Ausbildung in NRW erfolgte nicht nur zu einem noch früheren Zeitpunkt, sondern auch mit einer noch höheren Intensität, die die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer retrospektiven Einschätzung gleichzeitig als ent- und belastend beschreiben.

„Das war so jetzt im Rückblick gesehen ein bruchloser Übergang von der Schule in die Hochschule, gearbeitet wurde in den Methodikseminaren jeweils mit den Lehrbüchern, die für die einzelnen

Klassenstufen durch den Lehrplan vorgeschrieben waren. Nur die lehrbuchbegleitenden Unterrichtshilfen waren für uns neu, weil, die hatten wir als Schüler nicht gesehen, aber sie boten ein sicheres Gerüst, an dem man sich im Unterricht festhalten konnte“ (Lehrer, Deutsch, MV).

Die Engführung in der Ausbildung und im Unterrichtsalltag bis zur Wende stellt nun nach 1989 für die Lehrerinnen und Lehrer eine entscheidende Erschwernis dar, sich einigermaßen sicher unter den veränderten Bedingungen zu orientieren. Sie suchen deshalb nach einem geeigneten Unterstützungsnetzwerk, um den auftretenden Problemen angemessen zu begegnen. Alle Interviewpartner verweisen auf die hohe Kooperationsbereitschaft innerhalb ihrer Fachgruppen und Kollegien, die bereits vor der Wende bestand und sich durch den aktuellen Problemdruck noch verstärkt hat. In jeder Schule wird nunmehr ein Materialfundus zusammengetragen, arbeitsteilig erprobt und auf seine Funktionalität hin im gemeinsamen Diskurs hinterfragt. Die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und ein lebhafter Meinungsaustausch über die Mitgestaltungsmöglichkeiten und Spielräume bei den neuen Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe ergänzen diese Aktivitäten.

Es drängt sich die Vermutung auf, daß diese Form der engen Zusammenarbeit eine passive Fortsetzung der dem alten System immanenten Kooperationsnorm ist, die das kollektive Miteinander verbindlich regelte und von den Betroffenen als Einschränkung der individuellen Rechte und der pädagogischen Freiheit erlebt worden ist. Die Interviewstudie zeigt jedoch, daß die Lehrerinnen und Lehrer diese Kooperationsvorschrift unter der *aktuellen* Unsicherheitssituation in einen aktiven Prozeß gewendet haben, dessen positive Auswirkungen sie im täglichen Unterrichtsgeschäft als Entlastung beschreiben. Sämtliche Gespräche sind nicht in formelle Konferenzstrukturen gepreßt, sondern in den informellen Diskussionszusammenhang eingebunden. Auf diese Weise werden die von D. OESTERREICH (1988, S. 16 ff.) und K. ULICH (1996b, S. 53) beschriebenen Gefahren der Institutionalisierung von Kooperationsformen vermieden.

Gleichwohl streut die gemeinsame Materialrecherche nicht über das vollständige Materialspektrum aller Emittenten, sondern konzentriert sich auf das Auffinden von Angeboten, die unter der Zielperspektive eines Zentralabiturs einen erfolgreichen Unterricht versprechen. Diese Prognose treffen die Probandinnen und Probanden zunächst für die Verlagsangebote, denen sie eine hohe Übereinstimmung mit den Richtlinien zuschreiben.

3. Die Nutzung von Zusatzmaterialien: Ergebnisse der Fragebogenerhebung

In der quantitativen Befragung von 424 Lehrerinnen und Lehrern wurde entlang der Berufsbiographien der Probandinnen und Probanden der Stellenwert der einzelnen Ausbildungsabschnitte im Hinblick auf die Ausformung und Stabilisierung der Rezeptionsstrategien im Umgang mit Zusatzmaterialien für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung erhoben. Die Analyse erfolgt auf der Basis der Subgruppenbildung von Deutsch NRW (N = 186), Deutsch MV (N=118), Physik NRW (N = 71) und Physik MV (N=49).

3.1 Kompetenzerwerb vor der selbständigen Unterrichtstätigkeit

Vorbilder aus der eigenen Schulzeit

Die eigene Schulzeit tritt hier bei allen Befragten – unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einem alten oder neuen Bundesland bzw. einem Fach – als eine Phase hervor, in der das kurseigene Lehrbuch im Unterricht der Oberstufe im Vergleich zu anderen Materialsorten besonders häufig benutzt worden ist. Jeweils mindestens 70% der einzelnen Subgruppen erinnern sich an den regelmäßigen Gebrauch dieses Mediums. Ähnlich dominant sind im Fach Deutsch die Primärlektüren, die in NRW das Schulbuch mit 90,5% noch übertreffen und ihm in MV mit gut 60% dicht folgen, während im Fach Physik die Anleitungen für Schülerversuche den zweiten Rangplatz belegen. Ihr Einsatz wird aber in beiden Subgruppen nur von gerade einmal 10% der Befragten als häufig eingestuft. Der Einsatz anderer Unterrichtsmaterialien hat dagegen in der Erinnerung der Probandinnen und Probanden nur manchmal oder gar nicht stattgefunden.

Die Schulzeit der Probandinnen und Probanden war demzufolge im Hinblick auf das Erleben der Wirkungen zusätzlicher Unterrichtsmaterialien anregungsarm. Obwohl dieser Befund aufgrund der fehlenden Vervielfältigungsmöglichkeiten bis in die achtziger Jahre hinein nicht weiter erstaunlich ist, strahlt er durch die Vorbildfunktion der ehemaligen Lehrerinnen und Lehrer für die Befragten auf deren eigenen Unterricht aus. Man kann davon ausgehen, daß die beobachtete Materialmonotonie mit der Präferenz für das Schulbuch durch diese Vorerfahrungen mit verursacht wird.

Das Spektrum der Arbeits- und Sozialformen, das die Probandinnen und Probanden in ihrer eigenen Schulzeit in den Fächern Deutsch und Physik kennengelernt haben, ist ebenfalls ernüchternd. In allen vier Subgruppen haben nach der retrospektiven Einschätzung mit dem Lehrervortrag und dem gelenkten Unterrichtsgespräch eindeutig lehrerzentrierte Arbeitsformen im Vordergrund gestanden.

Gleichwohl zeigen die Daten, daß die beiden Subgruppen aus MV in erheblich höherem Umfang als ihre Kolleginnen und Kollegen aus NRW mit Methoden beschult worden sind, die die Selbsttätigkeit und Kooperationsbereitschaft innerhalb der Lerngruppe fördern sollten (z.B. Schülervorträge im Deutschunterricht, Schülerexperimente und Partnerarbeiten im Physikunterricht). Gruppenarbeit ist dagegen ebenso wie der programmierte Unterricht in beiden Bundesländern nur selten oder gar nicht eingesetzt worden, so daß die Lehrerinnen und Lehrer zu diesen beiden Arbeitsformen aus ihrer eigenen Schulzeit nur punktuelle Erfahrungen in ihre Lehrtätigkeit transferieren können.

Innerhalb dieser Arbeitsformen sind nach den Antworten der Deutschlehrerinnen und -lehrer aus NRW zusätzliche Materialien neben dem Schulbuch für Schülerreferate und in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeitsphasen vorgekommen, d.h. in Arbeitsformen, die ohnehin nur manchmal oder selten Gegenstand des Unterrichts gewesen sind. Lediglich die Physiklehrerinnen und -lehrer aus MV berichten über den Einsatz von Zusatzmaterialien für Schülerexperimente, also von einer Arbeitsform, die dort häufig den Unterricht bestimmt hat.

Für den Fall, daß sich die Probandinnen und Probanden an dem Medien- und Methodenrepertoire ihrer ehemaligen Lehrerinnen und Lehrer orientieren –

dafür sprechen neben den Ergebnissen dieser Studie auch die Befunde von E. TERHART u. a. (1994, S. 196) –, ist demnach bei einem fehlenden Anregungspotential in den verschiedenen Ausbildungsstationen zum Lehrerberuf zu erwarten, daß die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem eigenen Unterricht selbst nur wenige zusätzliche Materialien einsetzen werden.

Die Hochschulausbildung

Nach dem Abitur ist das Studium die erste berufliche Sozialisationsinstanz, in der angehende Lehrerinnen und Lehrer „offiziell“ auf ihren späteren Beruf vorbereitet werden. Wenngleich die Hochschulausbildung vorrangig die fachwissenschaftlichen Handlungskompetenzen vermitteln soll, werden parallel zu diesen Ausbildungselementen immer auch fachdidaktische Seminare und Veranstaltungen zu Themen aus der Allgemeinen Didaktik angeboten, so daß man im Rahmen dieser Veranstaltungen einen Kompetenzzuwachs im Umgang mit den verschiedenen Unterrichtsmaterialien erwarten darf.

**Tab. 1: Begegnung mit Unterrichtsmaterialien im Studium (in %):
„Wie häufig haben Ihnen die Hochschullehrer in den Vorlesungen und
Seminaren Unterrichtsmaterialien vorgestellt?“**

Präsentation von Unterrichtsmaterialien im Studium	Deutsch NRW	Deutsch MV	Physik NRW	Physik MV
mehrfach	5,4	89,6	18,3	85,7
einmal	5,4	2,6	2,8	10,2
gar nicht	89,2	7,8	78,9	4,1

Wie Tabelle 1 zeigt, liegen in dieser Dimension deutliche Unterschiede zwischen den beiden Lehrerausbildungen vor. Nur 10,8% der befragten Deutschlehrerinnen und -lehrer sowie 21,1% der Physiklehrerinnen und -lehrer aus NRW können sich daran erinnern, in ihrem ersten Ausbildungsabschnitt an der Universität bzw. Pädagogischen Hochschule an den Umgang mit Unterrichtsmaterialien herangeführt worden zu sein.

In NRW erinnern sich die Physiklehrerinnen und -lehrer an die Begegnung mit eben den Materialien, die ihnen bereits aus dem eigenen Unterricht (s.o.) nach dem Lehrbuch besonders häufig begegnet sind und mit denen sie demzufolge schon einigermaßen vertraut sind. Dieses Zusammentreffen führt zur Ausbildung einer Rezeptionsstrategie dergestalt, daß die Lehramtsstudentinnen und -studenten die Bedeutung von Experimentieranleitungen auf der Basis ihrer Schulerfahrungen im Studium wiedererkennen und ihre Aufmerksamkeit auch im weiteren Berufsleben darauf konzentrieren: „Ich habe solche Materialien weiter gesammelt und vervollständigt.“

Der Ertrag der Antworten der Deutschlehrerinnen und -lehrer aus NRW auf diese Frage ist ebenfalls gering. Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer können überhaupt konkrete Materialsorten benennen, die im Studium diskutiert worden sind.

In der Regel findet auch in dieser Subgruppe im Studium eine Wiederbefassung mit den Materialsorten statt, die bereits aus der Schulzeit als zentrale Mate-

rialien ihrer „guten“ Lehrerin bzw. ihres „guten“ Deutschlehrers präsent waren. Dennoch beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer die Begegnungen mit dieser Form der Unterrichtsmaterialien im Studium mehrheitlich als zu punktuell und wenig tiefgründig, um daraus eine wohldefinierte Einstellung gegenüber diesen Materialsorten abzuleiten: „Da ist eine gewisse Hilflosigkeit geblieben.“ – Die Unsicherheit drückt sich auch in den Antworten zur Frage nach den Problemen mit den Unterrichtsmaterialien am Ende des Studiums aus. Für jeweils die Hälfte der Probandinnen und Probanden ist die Materialrezeption zu diesem Zeitpunkt noch mit größeren Schwierigkeiten verbunden (Tab. 2, Spalte A).

Demgegenüber haben sich beide Subgruppen aus MV in der einphasigen Lehrerausbildung umfassend mit dem staatlich autorisierten Materialangebot beschäftigt. Das Ausbildungsprogramm der Deutschlehrerinnen und -lehrer umfaßte im Spiegel der Antworten zu der offenen Frage nach der Konkretisierung der behandelten Unterrichtsmaterialien Lesebücher, Unterrichtshilfen, Planungsmodelle für Stoffeinheiten, Fachbücher zur Literaturtheorie, Literaturgeschichten, Presseerzeugnisse als Materialbasis für den Sprachunterricht sowie Beispiele aus fachdidaktischen Zeitschriften.

Die daraus abgeleiteten Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu den verschiedenen Materialtypen sind heterogen und oft sogar innerhalb der Antwort einer Lehrerin bzw. eines Lehrers ambivalent. Positiv hervorgehoben wird die Arbeitserleichterung durch das Ineinandergreifen der verschiedenen Materialsorten: „Sie erleichtern die Arbeit des Lehrers.“ Oder: „Sie sind ein Teil der Unterrichtsvorbereitung, sie geben Anregungen, sind jedoch kein Dogma.“

Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer schätzt die hohe Passung von Lehrplan, Lehrbuch und Unterrichtsmaterialien als insgesamt hilfreich ein, verweist aber gleichzeitig auf den stereotypen Charakter der Unterrichtshilfen, der nur wenig Freiräume zuließe und ein ständiges Bemühen um das Einbringen zusätzlicher Sekundärliteratur als fachliche Ergänzung und „Ideenspender“ notwendig mache. Inwieweit insbesondere das letzte Argumentationsbündel von den Lehrerinnen und Lehrer aus MV im Sinne sozialer Erwünschtheit vorgetragen wird, läßt sich mit den vorliegenden Daten nicht abschließend entscheiden. Insgesamt hat die Hochschulausbildung bei der Mehrheit der Deutschlehrerinnen und -lehrer zu einem von ihnen selbst als hinreichend eingestuften Handlungsrepertoire mit den Unterrichtsmedien geführt. Nur knapp 30% der Deutschlehrerinnen und -lehrer berichten für das Ende ihres Studiums (Tab. 2, Spalte A) von größeren Schwierigkeiten mit dem Medienangebot.

Innerhalb der Gruppe der Physiklehrerinnen und -lehrer aus MV fügen sich die vorliegenden Daten zu einem ähnlich strukturierten Bild zusammen. Sie berichten ebenfalls über die Arbeit mit allen staatlich anerkannten Unterrichtsmaterialien. Aus dem Prozeß des Kennenlerns und Erprobens hat sich eine ambivalente, z. T. auch deutlich distanzierte Einstellung zu den Materialangeboten entwickelt. Dieses Einstellungsprofil dokumentiert sich in Antworten wie: „Das war einfach zuviel Schematismus, aber eben doch auch wieder ökonomisch.“ Oder: „Ich glaube nicht alles, was andere ausprobiert haben.“

Die Ergebnisse erlauben für die beiden Bundesländer jeweils unterschiedliche Schlußfolgerungen:

Tab. 2: Schwierigkeiten bei der Auswahl und dem Einsatz von Unterrichtsmaterialien zu verschiedenen Zeitpunkten der Berufsbiographie (in %)												
Es gab größere Schwierigkeiten mit ...	Deutsch NRW			Deutsch MV			Physik NRW			Physik MV		
	A ¹	B ²	C ³	A ¹	B ²	C ³	A ¹	B ²	C ³	A ¹	B ²	C ³
... der Kenntnisnahme der verschiedenen Materialangebote.	51,6	21,5	8,1	24,8	19,5	1,7	53,0	16,2	7,4	6,1	0	2,0
... der Auswahl von Materialien für konkrete Unterrichtsvorhaben.	52,4	16,7	5,9	30,1	23,9	6,8	50,0	21,7	2,8	8,2	6,1	6,1
... dem Einsatz von Unterrichtsmaterialien.	47,6	17,9	8,7	30,1	28,3	9,3	47,6	19,4	4,4	14,6	12,2	4,1
¹ Zeitpunkt: Ende des Studiums ² Zeitpunkt: Ende des Vorbereitungsdienstes ³ Zeitpunkt: gegenwärtiger Unterricht												

1) *Theoriegeleitete Ausbildung in den alten Bundesländern schafft Defizite.* Die fachwissenschaftliche Ausrichtung des Lehramtsstudiums in NRW schließt eine aktive Auseinandersetzung mit dem Materialangebot und dessen Einsatzmöglichkeiten in fiktiven oder realen Unterrichtssituationen aus. Die wenigen Berührungspunkte beziehen sich in beiden Fachgruppen auf Materialsorten, die den Probandinnen und Probanden bereits in ihrer Schulzeit häufig begegnet sind und das Unterrichtsgeschehen neben dem Lehrbucheinsatz geprägt haben. Die vergleichende Lehrwerksanalyse, für die in den Fachdidaktiken inzwischen Analyseraster vorliegen (ASCHERSLEBEN 1984; MASLAN-KOWSKI 1987), hat – mit einer Ausnahme – keine bzw. keiner der 257 befragten Lehrerinnen und Lehrer so intensiv durchgeführt, daß sie bzw. er sich in der retrospektiven Einschätzung noch daran erinnert.

Obwohl das hohe Dienstalster in dieser Frage einige Erinnerungslücken der Lehrerinnen und Lehrer bedingen könnte, muß aufgrund der vorliegenden Daten wohl davon ausgegangen werden, daß der Kompetenzerwerb in diesem Bereich in NRW gar nicht oder nur in Ausnahmefällen bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern Gegenstand des Studiums gewesen ist. Insoweit reiht sich die Studie mit ihren Ergebnissen in den Kreis derjenigen Arbeiten der empirischen Pädagogik ein, die den Lehramtsstudiengängen hinsichtlich ihrer praxisrelevanten Elemente ein Mängelprofil nachweisen (im Überblick ULLICH 1996a). Betrachtet man die Ausbildung von kritisch reflektierten Rezeptionsstrategien mit L. S. SHULMAN (1987) als eine Facette des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, so ist zumindest für die zurückliegenden Jahrzehnte in den alten Bundesländern von erheblichen Defiziten in diesem Teil der universitären Ausbildung auszugehen. Insbesondere fehlen Impulse für die Beschäftigung mit anderen Angeboten als den Zusatzmaterialien der Schulbuchverlage.

2) *Praxisorientierte Ausbildung in den neuen Bundesländern bewirkt Materialkompetenz.* In der DDR hat eine praxisorientierte Lehrerausbildung stattge-

funden, in die die Arbeit mit dem vorhandenen Materialangebot bereits zu Beginn des Studiums integriert war. Es ist unstrittig, daß damit weniger reflexive als vielmehr systemerhaltende Ziele verbunden waren. Gleichwohl hat diese Ausbildungsstruktur im Vergleich zu NRW am Ende des Studiums zu einer deutlich größeren Sicherheit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Unterrichtsmaterialien geführt.

Die Anschlußfrage ist evident. In welchem Maße haben die Probandinnen und Probanden das Referendariat bzw. die Absolventenzeit als einen Ausbildungsabschnitt wahrgenommen, in dem die Desiderate des Studiums in diesem Bereich durch die Bereitstellung geeigneter Lerngelegenheiten aufgearbeitet und kompensiert werden konnten?

Referendariat und Absolventenzeit

In der schulpraktischen Ausbildung nach dem Studium bestanden bis zur Wende zwischen den beiden Bundesländern sowohl in der zeitlichen als auch in der inhaltlichen Dimensionierung strukturelle Differenzen. Die Ausbildung dauert in NRW zwei Jahre und umfaßt maximal bis zu zwölf Wochenstunden Ausbildungsunterricht. Sie wird durch eine begleitende Arbeit in fachspezifischen und pädagogischen Seminaren ergänzt. Dagegen war in MV in der Absolventenzeit selbständiger Unterricht bis hin zum vollen Stundendeputat am Ende der einjährigen Ausbildung an den Schulen vorgesehen, im Rahmen dessen lediglich an der Schule eine Mentorin oder ein Mentor als Ausbildungslehrerin oder -lehrer für die Klärung konkreter Fragen der Kandidatinnen und Kandidaten zur Verfügung stand.

In der Wahrnehmung der Probandinnen und Probanden aus den vier Subgruppen hat sich dieser Teil der Ausbildung sowohl fach- als auch länderspezifisch mit unterschiedlicher Intensität dem Thema „Umgang mit Unterrichtsmaterialien“ genähert. In MV setzt sich nach den Ergebnissen dieser Studie die im Hochschulstudium begonnene umfassende Auseinandersetzung mit dem Fragenkreis fort. Dagegen beschreiben mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer aus NRW ihr Referendariat als den *ersten* Lernort, an dem sie die Möglichkeit hatten, sich – ausgehend von der unmittelbaren Unterrichtspraxis – mit dem Thema „Unterrichtsmaterialien“ zu beschäftigen. Dementsprechend prägend und überdauernd sind die dort gewonnenen Einsichten: „Teile dieser Materialien von damals verwende ich heute noch“ (Physiklehrer, NRW). – „Materialien von Anbietern, für die ich mich damals begeistert habe, prüfe ich immer noch mehrmals im Jahr“ (Deutschlehrerin, NRW).

Gegenstände der Arbeit in diesem Ausbildungsabschnitt waren bei den Deutschlehrerinnen und -lehrern: Fachmethodiken (NRW und MV), fachdidaktische Zeitschriften (NRW und MV), Gegenüberstellungen verschiedener Lese- und Sprachbücher (NRW) und didaktisch aufbereitete Materialien von Schulbuchverlagen (NRW und MV), in MV jedoch auf die Unterrichtshilfen beschränkt. In beiden Bundesländern wurde dieser Katalog bei den angehenden Physiklehrerinnen und -lehrern durch die Diskussion über Versuchsanleitungen und Aufgabensammlungen ergänzt.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder haben nach diesen Ergebnissen den Blick der angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf den klassischen Kanon der Unter-

richtsmaterialien fokussiert. Die Analyse von Materialien aus „alternativen“ Entwicklungszusammenhängen wird in keiner der 424 Antworten zu dieser offenen Frage benannt.

Die schulpraktische Ausbildung verfehlt mithin ihre Wirkung nicht. Im Vergleich zum Ende des Studiums erhöht sich die subjektive Sicherheit im Umgang mit Unterrichtsmaterialien am Ende des Vorbereitungsdienstes in allen vier Subgruppen (vgl. Tab. 2, Spalte B). Die berichteten Einstellungen gegenüber den Unterrichtsmaterialien weisen eine hohe Parallelität zu den Befunden aus der Interviewstudie auf. Sie reichen in NRW von einer distanzwahrenden Skepsis auf der einen Seite bis zu einer Akzeptanz unter Entlastungskriterien auf der anderen Seite: „Da war ein kritischer Abstand, ich wußte jetzt mehr über das jeweilige Konzept und die damit gegebenen Grenzen bei der Übernahme“ (Deutschlehrer). – „Die Einschätzung, sie seien unter Zeitdruck als Hilfen zum Überleben geeignet, wurde bestätigt“ (Deutschlehrer).

Eine ähnlich ausgeprägte Dichotomisierung der Antworten liegt in den beiden Subgruppen aus MV zu dieser Frage nicht vor. Vielmehr dominiert in den Gruppen in dieser Phase die positive Bewertung sämtlicher Materialien. Alle Probandinnen und Probanden heben den unterstützenden Charakter der Materialien hervor, wobei der Strukturierungsrastrer innerhalb der verschiedenen Angebote als besonders hilfreich herausgestellt wird.

Aus dem Kanon der verschiedenen Arbeits- und Gesprächsangebote im Vorbereitungsdienst (vgl. Tab. 3) benennen die Probandinnen und Probanden vor allem die Unterrichtsbesuche der Fachleiterin oder des Fachleiters bzw. der Mentorin oder des Mentors, den Erfahrungsaustausch mit den Mitreferendarinnen und Mitreferendaren, die Gespräche mit den Ausbildungslehrerinnen und -lehrern an den Schulen sowie die Fachseminararbeit (nur NRW) in der retrospektiven Einschätzung als hilfreich für den Erwerb von Strategien im Umgang mit Unterrichtsmaterialien. Die Beiträge des pädagogischen Seminars erscheinen den Lehrerinnen und Lehrern aus NRW demgegenüber ebenso wie die Unterrichtsbesuche der Hauptseminarleiterin oder des -leiters für diese spezifische Aufgabe unbedeutend.

Tab. 3: Vorbereitungsleistungen verschiedener Lernorte im Vorbereitungsdienst (in %)				
Eine eher gute Vorbereitung auf die Materialrezeption hat im Vorbereitungsdienst stattgefunden durch ...	Deutsch NRW	Deutsch MV	Physik NRW	Physik MV
... die Unterrichtsbesuche des Fachleiters oder der -leiterin bzw. des Mentors oder der Mentorin	53,8	63,6	35,7	63,9
... den Erfahrungsaustausch mit den Mitreferendaren und Mitreferendarinnen	64,5	42,4	60,6	66,0
... die Gespräche mit den Ausbildungslehrern und -lehrerinnen.	49,8	70,3	56,4	65,9
... die Anregungen im Fachseminar. ¹	60,2	–	59,2	–

Die Summe aller Erfahrungen innerhalb des Vorbereitungsdienstes führt bei den Lehrerinnen und Lehrern schließlich zu einer großen Bereitschaft (D NRW 90,1%, D MV 64,9%, Ph NRW 60,8%, Ph MV 46,9%), sich in ihrer künftigen Unterrichtsvorbereitung neben den Schulbüchern auch mit Materialien jenseits dieses unmittelbar verfügbaren Materials zu beschäftigen. Die fach- und bundeslandspezifische Differenz zwischen den Ergebnissen korrespondiert mit der unterschiedlich hohen Materialdichte in den einzelnen Gruppen. Während in MV neben den autorisierten Einheitslehrwerken nur eine begrenzte Anzahl von Zusatzmaterialien verfügbar war, konnten die Lehrerinnen und Lehrer aus NRW nicht nur auf ein größeres Zusatzangebot zurückgreifen, sondern auch bereits zwischen verschiedenen Lehrwerken und einem breiteren Spektrum von Primärlektüren auswählen.

Die Gründe für die Rezeption von Materialien jenseits des Lehrbuchs am Ende des Vorbereitungsdienstes wurden durch eine offene Frage erhoben. Handlungsbedarf für die Ergänzung des Schulbuchs sehen die Lehrerinnen und Lehrer für folgende Konstellationen:

- inhaltliche Mängel des Lehrbuchs zu einem Thema,
- unzureichende Aktualität des Lehrbuchs,
- unzureichende Materialbasis (Textkorpus/Experimente/Anwendungen),
- Ergänzung und Vertiefung des eigenen Wissens (fachliche und fachdidaktische Dimension) und
- Kompensation unzureichender Unterrichtserfahrung.

Während in den Antworten der Lehrerinnen und Lehrer aus MV nur diese i.w.S. genuin fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Gründe enthalten sind, gibt es neben dieser Motivgruppe in NRW noch einen weiteren Begründungszusammenhang für den Einsatz anderer als der „Leitmedien“. Er resultiert aus dem Über-/Unterordnungsverhältnis zwischen Fachleiterin und Fachleiter und Lehramtsanwärterin und -anwärter unter besonderer Berücksichtigung des bevorstehenden Examens: „Für den Fachleiter war es selbstverständlich, daß Zusatzmaterial herangezogen wurde.“ – „Es war zur Prüfung selbstverständlich.“ – „Sie dienten vor allem zur Profilierung vor Fach- und Seminarleitern.“ – „Ich habe Materialien des Fachleiters übernommen, er erwartete Anpassung.“

Die Daten bestätigen die Ergebnisse der Interviewstudie. Der Vorbereitungsdienst in NRW ist eine zentrale Schnittstelle bei der Ausbildung von Rezeptionsmustern für Unterrichtsmaterialien jenseits des Lehrbuchs. Mit den Fachleiterinnen und Fachleitern begegnen den angehenden Lehrerinnen und Lehrern Ausbilderinnen und Ausbilder für die Unterrichtspraxis. Ihren Bildern von einem „guten Lehrer“ bzw. einer „guten Lehrerin“ und „gutem Unterricht“ müssen sie im Hinblick auf die unterrichtspraktische Examensprüfung möglichst gerecht werden. Das Vorbild der Fachleiterin bzw. des Fachleiters gewinnt eine zentrale Position: „Die Vorführstunden in der Referendarzeit bezogen sich zumeist auf Zusatzmaterialien. Diese Art der Unterrichtsgestaltung bekam dann auch später für mich Modellcharakter“ (Deutschlehrerin, NRW). Die Interviews haben in diesem Zusammenhang aussagefähige Beispiele dazu geliefert, daß sich auch noch Lehrerinnen und Lehrer mit einem höheren Dienstalter an dem „Fachleitermodell“ im Umgang mit Unterrichtsmaterialien orientieren.

Zur weiteren empirischen Erschließung der Bedeutung des Referendariats für die Ausbildung von Rezeptionsstrategien sind Anschlußerhebungen notwendig, in denen die Veränderungen im Umgang mit Unterrichtsmaterialien zu verschiedenen Zeitpunkten des Vorbereitungsdienstes erhoben werden. Die vorliegenden Daten lassen zunächst nur die Schlußfolgerung zu, daß der zweite Ausbildungsabschnitt der Lehrerinnen und Lehrer in NRW zwar einerseits im Vergleich zu allen übrigen Instanzen der beruflichen Sozialisation am stärksten auf den Umgang mit Unterrichtsmaterialien vorbereitet. Dennoch gelingt dieses aber, wie Tabelle 2 (Spalte B) überdeutlich zeigt, keineswegs so angemessen und umfassend, daß am Ende des Referendariats ein problemfreier Einsatz der Rezeptionsmuster gegeben ist.

Versteht man die Rezeptionsstrategien als Elemente des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, so liefern die Daten eine weitere Bestätigung für die innerhalb der Professionalitätsdiskussion vertretene These, daß sich eine Expertin bzw. ein Experte im Umgang mit Unterrichtsmaterialien jenseits des Lehrbuchs durch einen in der Ausbildung erworbenen Wissensfundus auszeichnet, der jedoch erst in der Verbindung mit persönlichen Vorerfahrungen (z.B. aus der eigenen Schulzeit) und einer mehr oder weniger reflektierten Berufserfahrung und -praxis seine professionelle Dimension gewinnt (BROMME 1985).

3.2 Such- und Auswahlmodi im aktuellen Handlungskontext der Lehrerinnen und Lehrer

Innerhalb der Studie wurden in einem weiteren Untersuchungsschritt auch die Handlungsmuster der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Unterrichtsmaterialien in ihrer aktuellen Unterrichtstätigkeit erhoben. Es kann gezeigt werden, daß die Materialrezeption in dieser Phase der Berufstätigkeit zu einer altersabhängigen Größe wird. Während die Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn ihrer Dienstzeit zunächst immer gezielt für die Vorbereitung einer Unterrichtsreihe nach zusätzlichen Materialien suchen, wird diese systematische Rezeptionsstrategie nach den ersten zehn Dienstjahren zugunsten einer spontanen Sammlung von Interessantem für den eigenen Fundus aufgegeben. Als Ursache für diesen Wandel ist die allmähliche Konstituierung eines Materialpools zu nennen, der von den berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern unter dem Zugewinn von Routinen noch ergänzt und erweitert wird. Eine kontinuierliche Sichtung des verfügbaren Angebotes wird von diesem Zeitpunkt an nur noch von Funktionsträgerinnen und -trägern durchgeführt. Dazu gehören Fachleiterinnen und Fachleiter, Schulleiterinnen und Schulleiter und deren Stellvertreterinnen und Stellvertreter sowie einige Fachvorsitzende.

Die wachsende Routine in diesem Aufgabenbereich korrespondiert nicht nur mit einer subjektiv höher eingeschätzten Sicherheit im Umgang mit den Unterrichtsmaterialien (vgl. Tab. 2, Spalte C), sondern überlagert in MV sogar die vermutete Orientierungskrise bei der Unterrichtsvorbereitung nach der Wende, evoziert durch die Fülle neuer Materialien und die Offenheit der Richtlinien. Gleichwohl sollte man bei der Interpretation dieses Ergebnisses große Sorgfalt walten lassen. Die positiven Antworttendenzen sind Selbsteinschätzungen der

Probandinnen und Probanden, in die bei jeder und jedem einzelnen Überlegungen zur sozialen Erwünschtheit und zum Selbstwertschutz mit eingegangen sind. Eben dieser Mechanismus kann als verantwortlich dafür angesehen werden, daß die Lehrerinnen und Lehrer in MV nicht spontan nur noch neue Lehrbücher einsetzen, sondern sich daneben auf bewährte Materialien aus der Zeit vor der Wende zurückziehen. Die alten Lehrbücher erleben eine unerwartete Renaissance: Mehr als die Hälfte der Probandinnen und Probanden aus beiden Subgruppen (Deutsch 65,3%, Physik 55,1%) entscheiden sich für einen quantitativ gleichwertigen Einsatz von alten und neuen Lehrwerken.

Für die nahe Zukunft ist also für MV zu erwarten, daß in z.T. unbemerkter Kontinuität (vgl. TILLMANN 1994) weiterhin tradierte Inhalte, Methoden und Materialien in den Unterricht eingebracht werden. Dieses gilt für NRW unter der Perspektive der Konsequenzen der geplanten Revision der Lehrpläne für die Gymnasiale Oberstufe in gleicher Weise. Die in der Revision vorgesehene Einbindung der „Neuen Medien“ in die Fachcurricula wird vermutlich mit dem Inkrafttreten der Richtlinien nicht sofort im Unterricht einen breiteren Einsatz dieser Medien zur Folge haben.

Mit diesem „Traditionsbewußtsein“ der Lehrerinnen und Lehrer korrespondieren ihre Handlungsmuster bei der Materialsuche im aktuellen Unterricht. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer aus allen Subgruppen räumen ihren eigenen Materialsammlungen aus vorangegangenen Unterrichtseinheiten den höchsten Stellenwert im Unterricht ein, weil sie ihren Erwartungen in besonderer Weise entsprechen. Dieser Materialkategorie folgen auf dem zweiten Rangplatz die Angebote der Schulbuchverlage. Die Lehrerinnen und Lehrer präferieren damit eine Materialsorte, die sie sowohl in ihrer eigenen Schulzeit als auch in ihrem Studium und im Vorbereitungsdienst als ertragreiche Unterrichtsmedien im Hinblick auf ihr praxisnahes Anregungspotential, ihre fachdidaktische Durchdringung und die benutzerfreundliche Ausstattung kennen- und schätzengelernt haben. Dagegen sind die Materialien aus Hochschulen, Selbsthilfegruppen und Versuchsschulen für Lehrerinnen und Lehrer nahezu bedeutungslos und werden fast nie im Unterricht eingesetzt.

Die „Nichtnutzung“ der Materialien alternativer Anbieter geht auf die fehlende positive Effektivitätsvermutung gegenüber diesen Angeboten zurück. In allen Subgruppen stimmen 80% der Probandinnen und Probanden der Aussage „Alternative Anbieter haben keine attraktiven Angebote“ zu. Dieses inhaltliche Urteil erwächst u. a. aus einem formalen Wissensdefizit: Jeweils bis zu 95% der Befragten in den einzelnen Subgruppen halten die Aussage „Alternative Anbieter werben für ihre Materialien unzureichend“ für zutreffend. Die Materialien liegen aufgrund dieses Bedingungsgefüges außerhalb der Zugriffsmöglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer.

Für den Zusammenhang zwischen der Bedeutungszuschreibung und der tatsächlichen Nutzung im Unterricht liefert die Befragung eine fast lineare „Je-desto“-Beziehung: Je bedeutungsvoller die Materialien eines Emittenten eingestuft werden, desto häufiger werden sie auch im Unterricht eingesetzt.

Der Trend, der sich in diesen Ergebnissen spiegelt, ist eindeutig. Es gelingt den Lehrerinnen und Lehrern in der konkreten Unterrichtssituation, Materialien aus bekannten und leicht zugänglichen Entwicklungszusammenhängen in ihre Unterrichtsvorbereitung zu integrieren. Dagegen bleiben ihnen entlegene

und schwer zugängliche „Märkte“ verschlossen. Nur für das Materialspektrum, für das die Lehrerinnen und Lehrer in den verschiedenen Ausbildungsstufen Aufmerksamkeit und Interesse gewonnen haben, besteht eine sichere Chance, tatsächlich im Unterrichtsalltag in den regelmäßigen Rezeptionszirkel aufgenommen zu werden. Das Werbematerial der großen Schulbuchverlage, das in den Schulen ausliegt, wird von fast allen Lehrerinnen und Lehrern regelmäßig zur Generierung von Informationen über das aktuelle Publikationsangebot herangezogen. Dagegen bleiben Wissensdefizite bezüglich alternativer Anbieter jenseits der großen Schulbuchverlage im Berufsalltag der Lehrerinnen und Lehrer erhalten. Nur über die Anregung durch Dritte, z. B. die Präsentation auf Fortbildungen, wird diese Routine der Nichtbeachtung in einigen wenigen Fällen durchbrochen.

4. Schlußbemerkung

Die Ergebnisse der Studie liefern einen ersten Einblick in das Bedingungsgeflecht, das der Auswahl und dem Einsatz von Materialien jenseits der Schulbücher im Unterricht der Sekundarstufe II zugrunde liegt. Dabei wird deutlich, daß die Lehrerinnen und Lehrer in Abhängigkeit von ihrer berufsbiographischen Entwicklung entweder nach Angeboten suchen, die unter der Perspektive der Aktualisierung Nischen für Aktivitäten neben der Lehrbucharbeit schaffen (NRW), oder sich für Materialien interessieren, die ihnen durch ihre ausgewiesene Richtlinienkonformität dazu geeignet erscheinen, das neue Tätigkeitsprofil als Lehrerinnen und Lehrer in der Oberstufe auszufüllen (MV).

Als Orientierungslinie dient das Angebot der Schulbuchverlage, dem die größte Effektivitätsvermutung für einen unproblematischen Transfer in den individuell vorhandenen Materialkorpus zugeschrieben wird. Dieses Rezeptionsmuster wurzelt in den eigenen Schulerfahrungen und wird durch die einzelnen Ausbildungsstationen hindurch weiter gefestigt. Die Lehrerbildung weist in diesem Punkt insbesondere in NRW in ihrem ersten Abschnitt, dem Hochschulstudium, gravierende Mängel auf: Unter der Prämisse der Wissenschaftlichkeit bleibt dort kein oder nur unzureichend Platz für Angebote, die den Kompetenzerwerb in diesem zentralen Bereich der Unterrichtsvorbereitung zum Thema haben. Damit soll nicht etwa einer Entwissenschaftlichung der Lehrerbildung zugunsten eines um jeden Preis praxisorientierten Seminarangebotes das Wort geredet werden. Wohl aber sind die Ergebnisse der Studie ein Plädoyer für eine Ausbildung in der Allgemeinen Didaktik, die auch bzw. gerade die Studierenden für das Lehramt der Sekundarstufen vor dem entsprechenden theoretischen Hintergrund über die Vielfalt der Unterrichtsmaterialien informiert und geeignete Informations- und Rezeptionswege thematisiert.

Literatur

- ASCHERSLEBEN, K.: Das Schulbuch in Vergangenheit und Gegenwart. In: Die Realschule (1992) 2, S. 59–63.
- BAUER, K.-O./BURKHARD, CH.: Der Lehrer – ein pädagogischer Profi? In: H. G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 7. Weinheim 1992, S. 193–226.
- BROMME, R.: Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffserklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. In: Unterrichtswissenschaft 2 (1985), S. 182–192.
- DUIT, R./RIQUARTS, K./WESTPHAL, W.: Wie verwenden Lehrer ein „geschlossenes“ Curriculum? In: Gesamtschule 7 (1975), S. 15–17.
- HACKER, H. (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980.
- HAMEYER, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983.
- KLEMM, K. u. a.: Bildungsplanung in den neuen Ländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim/München 1992.
- KOZDON, B.: Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht? Situationsanalyse eines Mediums. Bad Heilbrunn 1977.
- KRAUS-DIETZ, G.: Berufliche Sozialisation von Lehrern. Eine Interviewstudie mit berufserfahrenen LehrerInnen. München 1993 (Diplomarbeit Psychologie, unveröffentl.).
- MASLANKOWSKI, W.: Analyse und Beurteilung von Schulbüchern und Unterrichtsmedien. In: Erziehung und Unterricht 137 (1987), S. 138–145.
- OBERLIESEN, R. u. a.: Schule Ost – Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog. Hamburg 1992.
- OESTERREICH, D.: Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim 1988.
- RAUIN, U. u. a.: Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen. In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 66–80.
- RÖTTEL, K./WIEGAND, M.: Medien im Unterricht. Die Alten und Neuen Medien in Bildungsforschung und Schulpraxis. Alsbach 1986.
- ROSENBUSCH, H. S. u. a.: Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt a. M. 1988.
- SCHÄFER-KOCH, K.: Rezeption unterrichtsrelevanter Materialien in der Sekundarstufe II. Auswahl- und Transferstrategien von Lehrer/innen des Regelschulsystems am Beispiel der Fächer Deutsch und Physik. (Abschlußbericht an die DFG, unveröffentl.) Bielefeld 1995.
- SCHÜMER, G.: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 655–679.
- SHULMAN, L. S.: Assessment for Teaching: An Initiative for the Profession. In: Phi Delta Kappan 69 (1987) 1, S. 38–44.
- TERHART, E. u. a.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. 1994.
- TILLMANN, K.-J./REH, S.: Zwischen Reformbereitschaft und Kündigungsdrohung: Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern. In: K. J. TILLMANN (Hrsg.): Schulentwicklung und Lehrarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg 1995, S. 73–99.
- ULICH, K.: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 81–97 (a).
- ULICH, K.: Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim/Basel 1996 (b).

Abstract

Teachers use a variety of learning material in class. However, no empirical studies exist concerning the material and media secondary school teachers adopt and employ besides the “classical” textbooks. For two subjects the author presents first results concerning the person- or subject-immanent circumstances under which teachers complement or replace the supposed guiding medium “school-book” in both their planning and their performance.

Anschrift der Autorin

Dr. Karin Schäfer-Koch, Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld,
Postfach 100131, 33501 Bielefeld